



Зборник Института за педагошка истраживања  
Година 46 • Број 2 • Децембар 2014 • 251–276  
УДК 159.953.5.072-057.875  
37.015.3

ISSN 0579-6431  
Оригинални научни чланак  
DOI: 10.2298/ZIP11402251M

## УЛОГА САМОРЕГУЛАЦИЈЕ У РАЗЛИЧИТИМ ПРИСТУПИМА УЧЕЊУ\*

Снежана Мирков\*\*

Институт за педагошка истраживања, Београд

*Апстракт.* У раду су приказани резултати емпиријског истраживања усмереног на испитивање улоге саморегулације у различитим приступима учењу који су потврђени у ранијим истраживањима. Испитивано је да ли су поједине категорије метакогнитивних стратегија заступљене у дубинском, површинском и приступу учењу усмереном ка постигнућу. Узорак је чинило 560 студената од прве до пете године Учитељског, Филозофског и Филолошког факултета Универзитета у Београду. Примењена је краћа верзија Инструмента за мерење циљева и стратегија учења. У ранијим истраживањима утврђено је да се циљеви и стратегије учења, обухваћени овим инструментом, групишу у три фактора другог реда: површински, дубински и приступ учењу усмерен ка постигнућу. Укључене су ставке из Скале метакогнитивних стратегија ученика – МЕТАС. Факторском анализом потврђена су три приступа учењу који обухватају циљеве и стратегије учења. Анализирани су заступљеност појединих приступа учењу на укупном узорку, заступљеност појединих приступа код испитаника различитог пола и корелације приступа учењу са узрастом, годином студија и академским успехом. Различите метакогнитивне стратегије доприносе дефинисању дубинског приступа учењу и приступа учењу усмереног ка постигнућу, али нису присутне у површинском приступу учењу. Према добијеним налазима, саморегулација може имати различите улоге у складу са циљевима које студенти постављају и стратегијама које примењују у учењу. Резултати овог истраживања указују на могуће правце подстицања дубинског приступа учењу и саморегулације на универзитету, али и у основној и средњој школи.  
*Кључне речи:* приступи учењу, саморегулација, метакогнитивне стратегије, студенти.

\*Напомена. Чланак представља резултат рада на пројектима *Од подстицања иницијативе, сарадње, стваралаштва у образовању до нових улога и идентитета у друштву* (бр. 179034) и *Унапређивање квалитета и доступности образовања у процесима модернизације Србије* (бр. 47008) чију реализацију финансира Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије (2011–2014).

\*\* E-mail: [smirkov@ipi.ac.rs](mailto:smirkov@ipi.ac.rs)

Захтеви савременог друштва који се односе на доживотно учење утичу на промене у високом образовању. Студенти долазе на универзитет са уверењима о учењу изграђеним под утицајем ранијих искустава. Један број студената доживљава учење као усвајање чињеница и верује да се од њих очекује репродуковање информација. Други су уверени да учење подразумева откривање значења (Entwistle, 2007a). Различита уверења о учењу воде ка различитим начинима извршавања академских задатака, што се објашњава у концептуалном оквиру два приступа учењу – дубинског и површинског (Lazarević i Trebješanin, 2013; Mirkov, 2009). Да би се подстицало оптимално учење, треба разумети процесе учења који омогућавају квалитетније исходе. Објашњење разлика у исходима могло би се заснивати на описима разлика у процесима који доводе до њих (Entwistle, 2005). Разлика у процесу односи се на питање да ли су ученици вођени намером да меморишу текст, или настоје да разумеју поруку тако што трагају за односима унутар текста, између текста и појава из стварног света или између текста и структуре која је у његовој основи. У другом случају ученик доживљава себе као креатора знања и користи своје капацитете да би извео логичке закључке, критичке судове и сопствене идеје. У истој ситуацији ученици се ангажују у фундаментално различитим активностима и на основу тога говори се о дихотомији површинско/дубинско, заснованој на аспект *шта*, или о дихотомији атомистичко/холистичко, заснованој на аспект *како* (Marton & Saljo, 2005).

Од седамдесетих година прошлог века извршен је велики број емпијских истраживања у овој области. Применом различитих метода (квалитативних и квантитативних) настоји се да се оствари боље разумевање процеса учења. Налази истраживања указују да свесност о сопственим методама и стиливима учења омогућава ученицима да успоставе контролу над активностима учења (Entwistle, 1991). Зато ученици треба да увиде сврху, разматрају стратегије и прате сопствено напредовање. Значај дубинског приступа учењу огледа се у нивоу оствареног разумевања. Учење усмерено на разумевање укључује и учење чињеница, док учење чињеница може укључивати веома ограничено разумевање (Svensson, 2005). Концепт дубинског приступа наглашава размишљање о свету, чији део представљају чињенице, насупрот меморисању чињеница као изолованих јединица информација. Концепт холистичког приступа указује да у учењу усмереном на разумевање у оквиру дубинског приступа ученик обликује целине које кореспондирају са комплексним појавама у спољашњем свету, укључујући у те целине и чињенице и њихове међусобне односе. Вештина формирања интегрисаних целина конституише централни аспект вештине у учењу путем разумевања.

Деловање стратегија у учењу објашњава се следећим принципима (Thomas & Rohwer, 1986). Према принципу егзекутивног праћења, продуктиван развој стратегија зависи од прецизне процене потреба, мудре селекције стратегија и регулативне процене квалитета извршавања стра-

тегија. Принцип личне ефикасности односи се на разлике између ученика у погледу степена уверења да могу сами контролисати исходе учења. Да би ефикасно примењивали одговарајуће стратегије учења, ученици морају тачно проценити потребу за стратегијом, правилно изабрати стратегије и контролисати квалитет извршавања стратегије (Mirkov, 2005, 2007). У питању су карактеристичне саморегулативне активности, које се често дефинишу у оквиру следећих фаза: планирање, праћење и евалуација (Mirkov i Pešić, 2012; Pintrich, 1999; Ponton i Carr, 2000).

Сprovedено је истраживање чији је циљ да се утврди каква је улога саморегулације у различитим приступима учењу студената. Истраживањем у коме је примењена шира верзија инструмента описаног у следећем одељку потврђено је постојање три приступа учењу (Орачић i Mirkov, 2010). С обзиром на нејасноће везане за приступ усмерен ка постигнућу (Kember & Leung, 1998), један број аутора сматра да је двофакторска верзија најекономичнија, јер функција скала које мере трећи приступ није тако јасна као улога скала које мере дубински и површински приступ учењу (Kember, Biggs & Leung, 2004). Истраживања заснована на двофакторском моделу приступа учењу вршена су и у нашој средини (Lazarević i Trebješanin, 2013). Инструмент за мерење циљева и стратегија учења конструисан је тако што су из различитих постојећих инструмената узети индикатори циљева и стратегија учења (Орачић i Mirkov, 2010). У једном броју истраживања потврђена су два јасно одвојена приступа учењу – површински и дубински – и једноставно је занемарен трећи приступ учењу – усмерен ка постигнућу (Biggs, Kember & Leung, 2001; Kember, Biggs & Leung, 2004). На основу добијених резултата, који потврђују постојање три приступа учењу (Орачић i Mirkov, 2010), закључено је да би се могли добити другачији и можда прецизнији налази уколико би се детаљније разрадиле скале за мерење приступа усмереног ка постигнућу које би укључивале прецизније операционализоване компоненте саморегулације. У овом истраживању даље су испитивани приступи учењу, тако што су укључене метакогнитивне стратегије: свесност, планирање и надгледање (Sladoje Bošnjak, 2013). Ове метакогнитивне стратегије представљају индикаторе саморегулације чија се улога испитује.

Да би се проверило да ли и на који начин поједини аспекти саморегулације утичу на дубински, површински и приступ учењу усмерен ка постигнућу, у овом истраживању постављена су следећа истраживачка питања. (1) Каква је структура приступа учењу и у којој мери су заступљени на испитаном узорку студената? (2) Какви су односи између приступа учењу и узраста студената, године студија и академског успеха? (3) Да ли су метакогнитивне стратегије, које представљају индикаторе саморегулације, заступљене у сваком од три приступа учењу? (4) Да ли саморегулација може имати различите улоге у складу са циљевима које студенти постављају и стратегијама које примењују у учењу?

### Метод

*Узорак.* Истраживањем је обухваћен узорак студената од прве до пете године Учитељског, Филозофског и Филолошког факултета у Београду. У Табели 1, 2 и 3 приказана је структура узорка према полу, области студија, години студија, годинама старости, броју положених испита и просечној оцени на положеним испитима. Према подацима приказаним у Табели 1, узорак није уједначен по полу – женски пол је заступљен у већој мери.

*Табела 1: Структура узорка према полу и према области студија*

		Фреквенција	Проценат
<b>Пол испитаника</b>			
Валидно	МУШКАРЦИ	104	18,6
	ЖЕНЕ	455	81,3
	УКУПНО	559	99,8
	БЕЗ ОДГОВОРА	1	,2
Укупно		560	100,0
<b>Област студија</b>			
УЧИТЕЉСКИ ФАКУЛТЕТ		124	22,1
ФИЛОЗОФСКИ ФАКУЛТЕТ		258	46,1
ФИЛОЛОШКИ ФАКУЛТЕТ		178	31,8
Укупно		560	100,0

У Табели 1 приказана је процентуална заступљеност студената појединих факултета који су учествовали у истраживању. У узорку је највише студената Филозофског факултета, међу којима је највећи број студената психологије, социологије и филозофије. Скоро трећину узорка чине студенти Филолошког факултета, међу којима је највише оних који студирају италијански и јапански језик, а у мањој мери заступљени су студенти Учитељског факултета, међу којима је већи број будућих учитеља, а мањи број будућих васпитача у предшколским установама.

Табела 2: Структура узорка према години студија

Година студија	Фреквенција	Проценат
1.	195	34,8
2.	140	25,0
3.	101	18,0
4.	119	21,3
5.	5	,9
Укупно	560	100,0

Структура узорка према години студија наведена је у Табели 2, а у Табели 3 приказана је дескриптивна статистика.

Табела 3: Дескриптивни статистички

	Н	Минимум	Максимум	АС	СД
Године старости	559	19	42	21,84	2,20
Просек оцена	529	5,40	10,0	8,45	,76
Број положених испита	546	1	65	21,05	16,59
Укупно	522				

Просечна старост испитаника је двадесет две године. У Табели 3 дати су подаци о годинама старости испитаника, броју положених испита и о просеку оцена на положеним испитима.

*Инструмент.* Испитаници су добровољно и анонимно одговарали на инструмент, који садржи укупно 59 ставки – помоћу петостепене скале процене тако што су изражавали степен слагања/неслагања са наведеном тврдњом. Инструмент садржи упутство за испитанике и уводна питања о полу, години рођења, уписаној години студија, факултету/групи/смеру, просечној оцени и броју положених испита.

Првих 38 ставки представљају скраћену верзију Инструмента за мерење циљева и стратегија учења, састављену на основу резултата раније извршене факторске анализе на 94 ставке (Ораџић и Мirkov, 2010). Шира верзија инструмента садржала је пет супскала циљева учења (Усмереност на знање, Екстринзични циљеви, Усмереност на самопотврђивање, Одсуство усмерености и Метаучење) и четири супскале стратегија учења (Стратегије разумевања, Стратегије усмерене на репродукцију, Стратегије усмерене на постигнуће и Одсуство стратегије). Факторском

анализом добијена су три фактора другог реда: површински, дубински и приступ учењу усмерен ка постигнућу (Ораџић и Мирков, 2010). Уз описе три приступа учењу наведени су називи фактора првог реда засићених факторима другог реда и примери карактеристичних ставки за сваки фактор. У Прилогу се налази списак свих 38 ставки које су коришћене у овом истраживању (Табела 9).

*Површински приступ* обухвата циљеве који су изван самог учења и описује особе које студирају да би се доказале пред собом и пред другима, недостаје им интринзична мотивација и труде се да науче да што боље репродукују градиво, уз минимум напора.

- Оријентација на самопотврђивање – *Желим да будем успешан на факултету да бих доказао своје способности породици, пријатељима и другима.*
- Површинске стратегије (репродукција) – *Неке ствари учим напамет, понављам их више пута све док их не запамтим.*
- Избегавање напора – *Надам се да нећемо имати много да учимо.*

*Дубински приступ* је заједнички извор варијабилитета за следеће индикаторе: оријентација на задатак/овладавање, активна когнитивна ангажованост, повезивање и организовање идеја, савесност у извршавању обавеза, трагање за информацијама, продубљивање знања.

- Дубински циљеви, који указују на оријентацију на задатак/овладавање, односно на разумевање – *Стало ми је да што боље разумем градиво које учим.*
- Стратегије разумевања које указују на активну когнитивну ангажованост, односно на повезивање и организовање идеја – *Кад учим нову лекцију, трудим се да увидим како су делови међусобно повезани.*
- Академска савесност – *Трудим се да редовно идем на сва предавања и вежбе.*
- Дубинске стратегије – стварање шире слике – *Читам ширу литературу о темама које изучавамо на студијама.*

У *Приступу усмереном ка постигнућу/стратегијском приступу* доминантан је утицај саморегулације – постављање високих циљева, улагање максималног напора да би се они остварили и самоевалуација постигнућа. Са овим фактором високо корелирају стратегије планирања и организовања времена и активности.

- Саморегулација – *Свој успех процењујем у односу на циљеве које сам себи поставио.*
- Стратегије планирања и организације – *Пажљиво организујем време за учење, тако да га најбоље искористим.*
- Стратегије организације – *Редовно учим током семестра и не остављам све за последњи тренутак.*

- Оријентација на постигнуће – *Трудим се да будем бољи од других.*
- Стратегије усмерене на постигнуће – *Учим све док нисам сигуран да најважније детаље имам у малом прсту.*

Други део инструмента састоји се од двадесет једне ставке из *Скале за мерење метакогнитивних стратегија ученика – METAC* (Sladoје Вошњак, 2013). Петостепена скала Ликертовог типа оригинално садржи 50 тврдњи и састоји се од три супскале. Од укупно 17 ставки из супскале Свесност о сопственом когнитивном функционисању преузето је 8 (пример: *Када учим нову лекцију, свестан сам шта знам, а шта не*). Супскала Планирање сопственог когнитивног функционисања садржи 13 ставки, а у овом истраживању је примењено 6 ставки (пример: *Процењујем време које ми је потребно да завршим учење*). Од укупно 20 ставки из супскале Надгледање сопственог когнитивног функционисања, примењено је 7 ставки (пример: *Размишљај о својим стратегијама учења, да ли су добре или не, да ли треба да их заменим другим*). Преузете су ставке које се по садржају не подударају са ставкама из инструмента који мери приступе учењу. Прилагођене су студентској популацији и екавском изговору. У Прилогу дате су све ставке које су коришћене у овом истраживању (Табела 10).

### *Резултати и дискусија*

У факторску анализу која је извршена методом главних компонената (Varimax ротација) укључено је 38 ставки из инструмента који мери циљеве и стратегије учења (Орашић и Mirkov, 2010) и двадесет једна ставка из Скале за мерење метакогнитивних стратегија учења – METAC (Sladoје Вошњак, 2013). Добијено је 14 фактора првог реда којима је објашњено 57,26% варијансе. У Прилогу су дати називи добијених фактора првог реда, примери карактеристичних ставки уз сваки фактор и коефицијент корелације ставке и фактора (Табела 11).

Ставке које се односе на *циљеве учења* груписане су у *пет фактора*: Дубински циљеви – интринзична интересовања; Површински циљеви – избегавање напора и три фактора који се односе на циљеве усмерене на постигнуће – Поређење са другима; Самопотврђивање, самопровера и усмереност на друге и Високе аспирације. Ставке које мере *стратегије учења* груписане су у *пет фактора*. Два фактора се односе на дубинске стратегије – Разумевање и елаборација и Проширивање и продубљивање знања. Трећи фактор назван је Стратегије усмерене на постигнуће – организовање времена и активности; а четврти Површинске стратегије – меморисање и одсуство стратегије. Последњи фактор је слабо дефинисан и њиме су засићене ставке које се односе на стратегије преслишавања, подвлачења, цртања или прављења шема. Ставке пре-



узете из Скале за мерење метакогнитивних стратегија учења – МЕТАС груписане су у *четири фактора метакогнитивних стратегија*: Планирање и организовање времена и активности; Праћење разумевања и елаборације; Праћење примене стратегија; Свесност и евалуација.

На основу резултата факторске анализе формиран су просечни факторски скорови. У Прилогу су дати дескриптори факторских скорова првог реда (Табела 12). Скор који је добијен на фактору Површинске стратегије указује да је међу студентима ова стратегија умерено изражена (скор се не разликује значајно од теоријске просечне вредности:  $t(1,556)=0,66$ ;  $p=,948$ ). Сви остали факторски скорови су виши или нижи од просека (разлике значајне на нивоу  $p<,05$ ). На факторима Површински циљеви – избегавање напора и Циљеви усмерени на постигнуће – самопотврђивање, самопровера и усмереност добијени су скорови који указују да су ови циљеви у мањој мери изражени међу студентима, док су остали циљеви и стратегије изражени у већој мери.

Добијених 14 фактора првог реда укључено је је факторску анализу која је урађена методом главних компонената (Varimax ротација) и добијена су три фактора другог реда којима је објашњено 46% варијансе (Табела 4).

*Табела 4: Ротирана матрица склопа  
у факторској анализи другог реда*

Назив фактора 1. реда	1. фактор II реда <i>Дубински приступ</i>	2. фактор II реда <i>Приступ усме- рен ка постиг- нућу</i>	3. фактор II реда <i>Површин- ски при- ступ</i>
ДУБИНСКЕ СТРАТЕГИЈЕ – проширивање и продубљивање знања	,761		
ДУБИНСКИ ЦИЉЕВИ – интринзична интересовања	,726		
ДУБИНСКЕ СТРАТЕГИЈЕ – разумевање и елаборација	,666	,381	
МЕТАКОГНИТИВНЕ СТРАТЕГИЈЕ – праћење разумевања и елаборације	,587		
МЕТАКОГНИТИВНЕ СТРАТЕГИЈЕ – свесност и евалуација	,309	,253	



МЕТАКОГНИТИВНЕ СТРАТЕГИЈЕ – планирање и организовање времена и активности		<b>,803</b>	
СТРАТЕГИЈЕ УСМЕРЕНЕ НА ПОСТИГНУЋЕ – организовање времена и активности		<b>,682</b>	-,315
СТРАТЕГИЈЕ преслишавања, подвлачења, цртања или прављења шема		<b>,575</b>	,336
ЦИЉЕВИ УСМЕРЕНИ НА ПОСТИГНУЋЕ – високе аспирације	,267	<b>,491</b>	
МЕТАКОГНИТИВНЕ СТРАТЕГИЈЕ – праћење примене стратегија		<b>,391</b>	<b>,288</b>
ЦИЉЕВИ УСМЕРЕНИ НА ПОСТИГНУЋЕ – самопотврђивање, самопровера, усмереност на друге			<b>,678</b>
ПОВРШИНСКИ ЦИЉЕВИ – избегавање напора	-,274	-,286	<b>,600</b>
ПОВРШИНСКЕ СТРАТЕГИЈЕ – меморисање и одсуство стратегије	-,405	,258	<b>,514</b>
ЦИЉЕВИ УСМЕРЕНИ НА ПОСТИГНУЋЕ – поређење са другима			<b>,509</b>

Дати фактори другог реда описани су на основу података из Табеле 4. *Првим фактором другог реда* који је назван *Дубински приступ учењу* у највећој мери су засићени дубински циљеви који се односе на интринзична интересовања и дубинске стратегије које се тичу проширивања и продубљивања знања. Дефинисању овог фактора доприносе дубинске стратегије разумевања и елаборације, а следе метакогнитивна свесност и евалуација. У складу са налазима ранијих истраживања (Mirkov, 2007, 2009), саморегулација је присутна у дубинском приступу учењу, а испитаници које одликује овакав приступ учењу усмерени су на продубљивање знања, на разумевање градива, интересују их области које уче и посвећују слободно време проучавању тема из градива да би задовољили лична интересовања. Проверавају колико су разумели и свесни су колико су добро научили градиво.

Према подацима приказаним у Табели 4, *другим фактором другог реда* који је назван *Приступ учењу усмерен ка постигнућу* засићене су метакогнитивне стратегије планирања и стратегије организовања времена и активности у учењу. Дефинисању овог фактора доприносе високе аспирације, које одражавају усмереност на постигнуће и метакогнитивне стратегије – праћење примене стратегија. Овим фактором засићен је и фактор првог реда који обухвата различите стратегије учења, као што су преслишавање, подвлачење, цртање или прављење шема. То је складу са налазима истраживања у којима је овај приступ учењу називан *стратегијским приступом* (Biggs, Kember & Leung, 2001; Fox, McManus & Winder 2001; Kember & Leung, 1998; Richardson, 1994a; Richardson, 1994b; Sadler-Smith & Tsang, 1998; Waugh & Addison, 1998; Waugh, 2002). Потврђени су налази ранијих истраживања (Орачић и Мирков, 2010) према којима саморегулација доприноси дефинисању овог приступа учењу. Овде добијени налази прецизније указују на конкретне аспекте саморегулације који делују у оквиру приступа усмереног ка постигнућу, а разликују се од аспеката саморегулације присутних у дубинском приступу учењу. Потврђена је оправданост укључивања скала метакогнитивних стратегија. Ставке које се односе на различите аспекте саморегулације значајно доприносе прецизнијој операционализацији не само приступа усмереног ка постигнућу, већ и дубинског приступа учењу.

*Трећи фактор другог реда* који је назван *Површински приступ усмерен на постигнуће* објашњавају циљеви усмерени на самопотврђивање, самопроверу и усмереност на друге, избегавање напора, а затим одсуство стратегија, стратегије меморисања и усмереност на поређење са другима (Табела 4). Према налазима ранијих истраживања (Мирков, 2009, 2013), циљеви и стратегије усмерени на постигнуће могу се приближавати дубинском и/или површинском приступу.

Налази овог истраживања указују на компоненте које се повезују са различитим факторима, а посебно су важни подаци који упућују на начин груписања индикатора саморегулације који су у ранијим истраживањима објашњавали приступ усмерен ка постигнућу (Орачић и Мирков, 2010). У трећем фактору другог реда није присутна саморегулација, што је у складу са налазима ранијих истраживања (Мирков, 2009, 2010). Испитанике који приступају учењу на овакав начин одликује потреба да потврде сопствене компетенције пред другима и пред собом, али они нису спремни да уложи већи напор како би задовољили такве потребе и остварили своје циљеве. Примењују стратегије усмерене на меморисање градива, или не знају које стратегије треба да примене и на који начин. Изражавају настојање да буду бољи од других. Циљеви усмерени ка постигнућу у оквиру овог приступа односе се на самопотврђивање, самопроверу и усмереност на друге, у смислу демонстрирања сопствених компетенција пред другима и у компетитивном смислу поређења са другима. Ови циљеви разликују се од циљева усмерених ка постиг-

нућу у оквиру другог фактора другог реда (високе аспирације) који се односе на постављање високих циљева на основу процене сопствених капацитета, самоевалуацију оствареног успеха у односу на постављене циљеве и спремност на максимално ангажовање у остваривању циљева. Према резултатима других истраживања (Trebješanin i Lazarević, 2014), код студената са израженијим дубинским приступом мотив постигнућа одређује истрајност у остваривању циљева, а површински приступ одређују такмичење са другима, нижа истрајност у остваривању циљева и смањена оријентација ка планирању. У анализи већег броја истраживања (Mirkov, 2008) показано је како у оквиру оријентације ка постигнућу могу постојати различите тежње и како се постигнуће као циљ може концептуализовати на различите начине. Идентификоване су различите групе испитаника који су вођени специфичним циљевима. На основу тога различито се тумаче обрасци понашања ученика оријентисаних ка постигнућу. Фокусирање на демонстрирање способности пред другима разликује се од екстринзичне оријентације, која подразумева усредсређеност на високе оцене (награде) и на социјално одобравање. Посебно се истичу сугестије које су упућене наставницима да није пежељно подстицати оријентацију ка постигнућу као циљ који укључује поређење са другима (Brophy, 2005).

Табела 5: *Дескриптори факторских скорова другог реда*

	Н	Минимум	Максимум	АС	СД
1. фактор II реда ДУБИНСКИ ПРИСТУП	558	2,47	4,75	3,73	0,44
2. фактор II реда ПРИСТУП УСМЕРЕН КА ПОСТИГНУЋУ	557	1,80	4,83	3,59	0,49
3. фактор II реда ПОВРШИНСКИ ПРИСТУП	558	1,25	4,31	2,85	0,58

Утврђено је да се сва три факторска скорa другог реда (Табела 5) статистички значајно разликују од теоријске просечне вредности (3). Скорови који се односе на први и на други фактор другог реда – Дубински приступ и Приступ усмерен ка постигнућу – виши су од просека, а скор који се односи на трећи фактор – Површински приступ усмерен ка постигнућу – нижи је од просека (разлике су статистички значајне на нивоу  $p < .001$ ). У тексту који следи биће детаљније приказани добијени подаци о три приступа учењу у односу на пол, као и подаци о повезаности ова три приступа учењу са узрастом, просеком оцена на студијама и годишном студија (Табела 7 и 8). Према подацима датим у Табели 5 дубински

и приступ учењу усмерен ка постигнућу у већој мери су заступљени на испитаном узорку, у односу на површински приступ.

Према подацима приказаним у Табели 6, сви коефицијенти корелација између фактора другог реда су статистички значајни. Релативно висок коефицијент, у односу на истраживања која се баве испитивањем овог феномена, добијен је између дубинског приступа и приступа усмереног ка постигнућу. Дубински приступ је, очекивано, у ниској негативној корелацији са површинским приступом. Приступ усмерен ка постигнућу није ни у каквом односу са површинским приступом. Према налазима ранијих истраживања, приступ учењу усмерен ка постигнућу може се приближавати дубинском и/или површинском приступу (Mirkov, 2009). То је приписивано разликама између узорака, или је објашњавано тиме што дубински и површински приступ одражавају дихотомију између разумевања и меморисања у директном бављењу градивом, док се приступ усмерен ка постигнућу суштински разликује од претходна два и односи се на организовање активности учења. У складу са налазима овог истраживања, присуство, односно одсуство саморегулације указује на дистинкцију између приступа усмереног ка постигнућу и површинског приступа, а поједини аспекти саморегулације одређују дистинкцију између дубинског приступа и приступа усмереног ка постигнућу.

Табела 6: Интеркорелације између факторских скорова другог реда

	2. фактор II реда Приступ усмерен ка постигнућу	3. фактор II реда Површински приступ
1. фактор II реда ДУБИНСКИ ПРИСТУП	,469**	-,239**
2. фактор II реда ПРИСТУП УСМЕРЕН КА ПОСТИГНУЋУ		,091*

Легенда. \*\* Корелација је значајна на нивоу 0,01; \* Корелација је значајна на нивоу 0,05

Проверавано је у којој мери су три приступа учењу заступљена у односу на пол. Дескриптори факторских скорова приказани су у Табели 7. Статистички значајне разлике у односу на пол испитаника добијене су за други фактор ( $F(1,554)=19,64$ ,  $p<,001$ ). Студенткиње су склоне да у већој мери усвајају приступ усмерен ка постигнућу. Имајући у виду структуру узорка према полу (Табела 1), овај налаз треба прихватити уз резерву. Друга истраживања, извршена на узорцима различитих узраста, указују на израженију усмереност ка постигнућу код мушкараца (Mirkov, 2008). За извођење поузданијих закључака било би потребно извршити емпиријске провере на узорцима који су уједначени с обзиром на пол.

*Табела 7: Дескриптори факторских скорова другог реда  
код мушкараца и жена*

		Н	АС	СД	Мини- мум	Мак- симум
1. фактор II реда ДУБИНСКИ ПРИСТУП	М	103	3,71	,46	2,55	4,67
	Ж	454	3,73	,43	2,47	4,75
2. фактор II реда ПРИСТУП УСМЕРЕН КА ПОСТИГНУЋУ	М	103	<b>3,40</b>	<b>,53</b>	1,80	4,47
	Ж	453	<b>3,63</b>	<b>,47</b>	2,00	4,83
3. фактор II реда ПОВРШИНСКИ ПРИСТУП	М	103	2,82	,54	1,54	4,10
	Ж	454	2,85	,58	1,25	4,31

Израчунате су корелације факторских скорова са узрастом испитаника, просеком оцена на испитима и годином студија (Табела 8). Добијени коефицијенти корелације су ниски, али указују на слабе тенденције у складу са очекиваним. Испитаници који имају више просечне оцене теже да у већој мери примењују дубински приступ, а испитаници који имају ниже просечне оцене у већој мери теже да примењују површински приступ.

Према резултатима ранијих истраживања, бољем успеху на студијама (израженом просеком оцена на испитима) доприносе: усмереност ка знању, усмереност ка самопотврђивању, стратегије разумевања и стратегије усмерене ка постигнућу (Mirkov, 2010). Истраживањем у коме су примењене супске стратегије учења из шире верзије овде примењеног инструмента утврђено је да је стратегија, која се односи на постигнуће, најзначајнија за академски успех (Čolić, Mrkobrad i Stevanović, 2013).

Табела 8: Корелације фактора другог реда са узрастом, просеком оцена на испитима и годином студија

	Узраст	Просек оцена	Година студија
1. фактор II реда ДУБИНСКИ ПРИСТУП	,000	,143**	,039
2. фактор II реда ПРИСТУП УСМЕРЕН КА ПОСТИГНУЋУ	-,064	,084	,016
3. фактор II реда ПОВРШИНСКИ ПРИСТУП	-,124**	-,128**	-,109**

\*\* Коефицијент корелације је значајан на нивоу 0,01.

\* Коефицијент корелације је значајан на нивоу 0,05.

Млађи студенти теже да у већој мери примењују површински приступ (Табела 8). Испитаници који су на почетку студија склони су да примењују површински приступ. Добијени коефицијенти указују на везе слабог интензитета, али су у оквирима очекиваних. Подаци су у складу са налазима других истраживања у којима је потврђена повезаност између академског успеха и оних приступа који не подразумевају претерано ослањање на меморисање (Entwistle, 2007a). Међутим, дубински приступ је повезан са високим постигнућем једино у случајевима кад се у поступцима оцењивања експлицитно захтева и награђује разумевање. На првим годинама студија од студената се често очекује само да науче тачне информације да би могли даље напредовати. Међутим, даље током студија дубински приступ постаје све потребнији и они студенти који примењују површински приступ не могу да остваре успех зато што их површински приступ ограничава у учењу.

### Закључак и импликације

Према резултатима овог истраживања различити индикатори саморегулације утичу на дубински приступ и на приступ учењу усмерен ка постигнућу, али нису укључени у површински приступ. Добијена су четири фактора метакогнитивних стратегија. У дубинском приступу присутне су метакогнитивне стратегије обухваћене факторима *Свесност и евалуација* и *Праћење разумевања и елаборације*. У оквиру приступа усмереног ка постигнућу делују метакогнитивне стратегије груписане у факторе *Планирање и организовање времена и активности у учењу* и *Праћење примене стратегија*. Студенти који усвајају површински приступ усмерени су на демонстрирање сопствених компетенција пред собом и пред другима и компетитивно су оријентисани, што указује на усмереност на друге. Истовремено, они су склони да избегавају улагање

напора у остваривање циљева. Примењују стратегије усмерене на меморисање градива и/или не знају какве стратегије би требало да примене. То указује на одсуство саморегулације и зато није необичан налаз да у овом приступу нису присутне метакогнитивне стратегије.

Добијени налази указују да саморегулација у процесу учења делује на различите начине у склопу различитих приступа учењу, у складу са циљевима које студенти постављају и стратегијама које примењују. Студенти који усвајају *дубински приступ* (који подразумева интринзична интересовања) примењују стратегије проширивања и продубљивања знања, разумевања и елаборације, али и прате достигнут ниво разумевања, свесни су својих компетенција и процењују ниво и квалитет свог знања. Студенти који усвајају *приступ усмерен ка постигнућу* изражавају високе аспирације, примењују различите стратегије да би остварили постављене циљеве и ефикасно организују време и активности у учењу, али и планирају време и распоред активности и прате и прилагођавају примену стратегија.

У овом истраживању потврђено је да саморегулација у склопу приступа учењу делује и на ефекте учења. Добијени резултати су у складу са налазима других истраживања, који указују да је одсуство регулације високо негативно повезано са постигнућем (Vermunt, 2005) и да стратегије саморегулације имају индиректне ефекте на постигнуће, посредоване активирањем стратегија процесовања (посебно стратегија повезивања и структурирања) које су готово искључиво регулисане изнутра (Vermunt, 1998).

Приказани резултати доприносе идентификовању услова за подстицање развоја личних капацитета студената и ефикасности студирања. Када уписују студије, студенти имају изграђене оријентације на циљеве и успостављен репертоар стратегија. Током студија они ревидирају своје стратегије, напуштају неефикасне и развијају нове стратегије, адекватније за испуњавање захтева који се постављају пред њих и за остваривање сопствених циљева. Широки репертоар стратегија и развијена свест о могућностима да бирају, мењају и прилагођавају стратегије могу помоћи студентима да испуне постављене захтеве и да остваре бољи успех на студијама. Ученицима се током школовања може помагати да развију свест о сопственим циљевима, о постојању различитих циљева, о могућностима њиховог развијања и мењања, као и о различитим начинима њиховог остваривања.

Саморегулација се развија постепено тако што наставник преноси контролу на ученике, пратећи развој њихове свести и оспособљености за примену различитих стратегија. Циљ процеса освешћивања и развоја компетенција представља осамостаљивање и аутономност ученика у вођењу активности током остваривања сопствених циљева. Да би постали независни у учењу, студенти морају бити и оспособљени и мотивисани да препознају своје предности и ограничења, да идентификују



које аспекте знања, разумевања, вештина и ставова треба да стекну, да критички испитују информације, да организују активности у ефикасан образац, да прате сопствено напредовање у стицању компетенција и да процењују остварено постигнуће (Hounsell, 2005).

Квалитетна настава и контрола коју врше сами ученици може подстицати разумевање (Entwistle & Entwistle, 2005). Емпиријски су потврђене везе између позитивних опажања наставе и избора тема у оквиру градива са ефикасним учењем, разумевањем и задовољством у учењу (Ramsden, 2005). Интринзичко интересовање суштински је повезано са дубинским приступом, а анксиозност изазвана превисоким захтевима усмерева ученике према површинском приступу. Препоручују се различити начини утицања на приступе учењу, као што су директно поучавање стратегијама учења и дискусија о њима, представљање мишљења студената о њиховој личној одговорности за учење и коришћење инвентара за праћење приступа учењу (Entwistle, 2007b). Наставу која је повезана са дубинским приступом учењу карактеришу: интеграција различитих дисциплина, препоруке за читање шире литературе, дискусије са предавачима, испити који захтевају дискусију о појмовима, групе за учење, практични радови и опажена релевантност за професионалну праксу.

Различите стратегије имају различите ефекте – стратегије репродукције резултирају памћењем чињеница, стратегије разумевања доводе до највеће структуралне комплексности, а стратегије усмерене на постигнуће утичу на остваривање оних циљева које појединац сматра значајним за добијање високих оцена. Стицање и развијање компетенција за саморегулацију у процесу учења корисно је за све ученике, а за то је потребан дугорочан рад почевши од најмлађег узраста.

### *Коришћена литература*

- Biggs, J., Kember, D. & Leung, D. Y. P. (2001). The revised two-factor study process questionnaire: R-SPQ-2F. *British Journal of Educational Psychology*, Vol. 71, No. 1, 133–149.
- Brophy, J. (2005). Goal theorists should move on from performance goals. *Educational Psychologist*, Vol. 40, No. 3, 167–176.
- Čolić M., Mrkobrad, K. i Stevanović, N. (2013). Povezanost strategija učenja i akademskog uspeha: beogradski studenti nakon bolonjske reforme. U A. Kostić (ur.), *Zbornik radova sa XIX naučnog skupa Empirijska istraživanja u psihologiji* (str. 350–355), 22–24. mart 2013, Filozofski fakultet u Beogradu. Beograd: Institut za psihologiju i Laboratorija za eksperimentalnu psihologiju Filozofskog fakulteta.
- Entwistle, N. (1991). Learning and studying: Contrasts and influences. In D. Dickinson (Ed.), *Creating the future: Perspectives on educational change*. Retrived August 15, 2010 from the World Wide Web [http://www.newhorizons.org/ education.jhu.edu/.../newhorizons/future/creating](http://www.newhorizons.org/education/jhu.edu/.../newhorizons/future/creating).
- Entwistle, N. (2005). Ways of thinking and ways of teaching across contrasting subject areas. Paper prepared for the ISL 2005 Conference *Improving Student Learning by Assess-*

- ment, London, 5–7 September 2005. Retrived August 15, 2010 from the World Wide Web <http://www.tla.ed.ac.uk/etl/publications.html>.
- Entwistle, N. & Entwistle, A. (2005). Revision and the experience of understanding. In F. Marton, D. Hounsell & N. Entwistle (Eds.), *The experience of learning: Implications for teaching and studying in higher education*, 3<sup>rd</sup> Edition (pp. 145–155). Edinburgh: University of Edinburgh, Centre for Teaching, Learning and Assessment. Retrived May 12, 2010 from the World Wide Web <http://www.tla.ed.ac.uk/resources/EoL.html>.
- Entwistle, N. (2007a). *How students learn and study*. Retrived August 15, 2010 from the World Wide Web [www.heacademy.ac.uk/embedded\\_object.asp?id=21699](http://www.heacademy.ac.uk/embedded_object.asp?id=21699).
- Entwistle, N. (2007b). *Approaches to learning and levels of understanding: Influences and responsibilities*. Retrived August 15, 2010 from the World Wide Web <http://www.ed.ac.uk/etl/publications.html>.
- Fox, R. A., McManus, I. C. & Winder, B. C. (2001). The shortened study process questionnaire: An investigation of its structure and longitudinal stability using confirmatory factor analysis. *British Journal of Educational Psychology*, Vol. 71, No. 4, 511–530.
- Hounsell, D. (2005). Understanding teaching and teaching for understanding. In F. Marton, D. Hounsell & N. Entwistle (Eds.), *The experience of learning: Implications for teaching and studying in higher education*, 3<sup>rd</sup> Edition (pp. 238–257). Edinburgh: University of Edinburgh, Centre for Teaching, Learning and Assessment. Retrived May 12, 2010 from the World Wide Web <http://www.tla.ed.ac.uk/resources/EoL.html>.
- Kember, D. & Leung, D. Y. P. (1998). The dimensionality of approaches to learning: An investigation with confirmatory factor analysis on the structure of the SPQ and LPQ. *British Journal of Educational Psychology*, Vol. 68, No. 3, 395–407.
- Kember, D., Biggs, J. & Leung, D. Y. P. (2004). Examining the multidimensionality of approaches to learning through the development of a revised version of the Learning Process Questionnaire. *British Journal of Educational Psychology*, Vol. 74, No. 2, 261–280.
- Lazarević, D. i Trebješanin, B. (2013). Karakteristike i činioci pristupa studiranju studenata nastavnčkih fakulteta. *Psihologija*, God. 46, Br. 3, 299–314.
- Marton, F. & Saljo, R. (2005). Approaches to learning. In F. Marton, D. Hounsell & N. Entwistle (Eds.), *The experience of learning: Implications for teaching and studying in higher education*, 3<sup>rd</sup> Edition (pp. 39–58). Edinburgh: University of Edinburgh, Centre for Teaching, Learning and Assessment. Retrived May 12, 2010 from the World Wide Web <http://www.tla.ed.ac.uk/resources/EoL.html>.
- Mirkov, S. (2005). Uloga metakognitivnih procesa u razvijanju strategija učenja. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, God. 37, Br. 1, 28–44.
- Mirkov, S. (2007). Samoregulacija u učenju: primena strategija i uloga orijentacija na ciljeve. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, God. 39, Br. 2, 309–328.
- Mirkov, S. (2008). Orijentacije na ciljeve učenika i njihov značaj za ostvarivanje uspeha u učenju. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, God. 40, Br. 1, 37–53.
- Mirkov, S. (2009). Pristupi učenju i ispitivanja delovanja sredinskih činilaca. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, God. 41, Br. 1, 25–44.
- Mirkov, S. (2010). Kako ciljevi i strategije učenja utiču na akademski uspeh studenata. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, God. 42, Br. 2, 217–231.
- Mirkov, S. i Pešić, J. (2012). Metakognitivni procesi u rešavanju problema: kritičko mišljenje kao deo stvaralačkog procesa. U J. Šefer i J. Radišić (ur.), *Stvaralaštvo, inicijativa i saradnja: implikacije za obrazovnu praksu, II deo* (str. 267–288). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Mirkov, S. (2013). Komponente u modelima učenja: načini operacionalizacije i međusobni odnosi. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, God. 45, Br. 1, 62–85.
- Opačić, G. i Mirkov, S. (2010). Latent structure of learning goals and strategies. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, God. 42, Br. 1, 27–41.

- Pintrich, P. R. (1999). The role of motivation in promoting and sustaining self-regulated learning. *International Journal of Educational Research*, Vol. 31, No. 6, 459–470.
- Ponton, M. K. i Carr, P. B. (2000). Razumevanje i promovisanje autonomnosti u samodirigovanom učenju. *Psihologija u svetu*, God. 5, Br. 4, 3–11.
- Ramsden, P. (2005). The context of learning in academic departments. In F. Marton, D. Hounsell & N. Entwistle (Eds.), *The experience of learning: Implications for teaching and studying in higher education*, 3<sup>rd</sup> Edition (pp. 198–216). Edinburgh: University of Edinburgh, Centre for Teaching, Learning and Assessment. Retrived May 12, 2010 from the World Wide Web <http://www.tla.ed.ac.uk/resources/EoL.html>.
- Richardson, J. T. E. (1994a). Using questionnaires to evaluate student learning: Some health warnings. In G. Gibbs (Ed.), *Improving student learning – theory and practice* (pp. 73–88). Oxford: Oxford Centre for Staff Development.
- Richardson, J. T. E. (1994b). Mature students in higher education: I. A literature survey on approaches to studying. *Studies in Higher Education*, Vol. 19, No. 3, 309–325.
- Sadler-Smith, E. & Tsang, F. (1998). A comparative study of approaches to studying in Hong Kong and the United Kingdom. *British Journal of Educational Psychology*, Vol. 68, No. 1, 82–93.
- Sladoje Bošnjak, B. (2013). *Metakognitivne strategije u nastavi*. Pale: Filozofski fakultet.
- Svensson, L. (2005). Skill in learning and organizing knowledge. In F. Marton, D. Hounsell & N. Entwistle (Eds.), *The experience of learning: Implications for teaching and studying in higher education*, 3<sup>rd</sup> Edition (pp. 59–71). Edinburgh: University of Edinburgh, Centre for Teaching, Learning and Assessment. Retrived May 12, 2010 from the World Wide Web <http://www.tla.ed.ac.uk/resources/EoL.html>.
- Thomas, J. W. & Rohwer, W. D. (1986). Academic studying: The role of learning strategies. *Educational Psychology*, Vol. 21, No. 1, 19–41.
- Trebešanin, B. i Lazarević D. (2014). Relacije pristupa studiranju i motiva postignuća. U A. Kostić (ur.), *XX naučni skup Empirijska istraživanja u psihologiji*. Knjiga rezimea (str. 66–67), 28–30. mart 2014, Filozofski fakultet u Beogradu. Beograd: Institut za psihologiju i Laboratorija za eksperimentalnu psihologiju Filozofskog fakulteta.
- Vermunt, J. D. (1998). The regulation of constructive learning processes. *British Journal of Educational Psychology*, Vol. 68, No. 1, 148–171.
- Vermunt, J. D. (2005). Relations between student learning pattern and personal and contextual factors and academic performance. *Higher Education*. Vol. 49, No. 3, 205–234.
- Waugh, R. F. & Addison, P. A. (1998). A Rasch measurement model analysis of the revised approaches to studying inventory. *British Journal of Educational Psychology*, Vol. 68, No. 2, 95–112.
- Waugh, R. F. (2002). Measuring self-reported studying and learning for university students: Linking attitudes and behaviours on the same scale. *British Journal of Educational Psychology*, Vol. 72, No. 4, 573–604.

Примљено 16.09.2014; прихваћено за штампу 17.11.2014.

## ПРИЛОЗИ

*Табела 9: Ставке из Инструмента за мерење циљева и стратегија учења*

1.	Студирам зато што ме интересују области које учимо.
2.	Интересује ме велики број тема које изучавамо на студијама.
3.	Стало ми је да што боље разумем градиво које учим.
4.	Студирам зато што волим да научим нешто ново.
5.	Највише волим такво учење које ме стварно тера на размишљање.
6.	Настојим да учим што је мање могуће.
7.	Надам се да нећемо имати много да учимо.
8.	Волим кад не мора много да се учи.
9.	Уписао сам факултет како бих проверио себе, да видим да ли сам способан да га завршим.
10.	Желим да будем успешан на факултету да бих доказао своје способности породици, пријатељима и другима.
11.	Важан разлог због којег учим је то што не желим да се обрукам.
12.	Волео бих да будем руководицац у послу којим ћу се бавити, чак и ако то значи да ћу често бити заузет и преоптерећен обавезама.
13.	Трудим се да будем бољи од других.
14.	Осећам се успешним кад знам да радим боље од других.
15.	Свој успех процењујем у односу на циљеве које сам себи поставио.
16.	Дајем све од себе да остварим циљеве које сам себи поставио.
17.	Постављам себи највише циљеве које верујем да могу да остварим у учењу.
18.	Понекад се питам зашто сам се уопште одлучио за овај факултет.
19.	Заинтересују ме нове теме, па проводим додатно време у прикупљању више информација о њима.
20.	Читам ширу литературу о темама које изучавамо на студијама.
21.	Део слободног времена проводим у ширем проучавању тема које смо обрађивали на факултету.
22.	Кад нисам сигуран у нешто, проверим у књизи или негде другде.
23.	Поново се враћам на делове градива које нисам разумео.

---

24.	Кад учим нову лекцију, трудим се да увидим како су делови међусобно повезани.
25.	Трудим се да запамтим већи део градива, пошто не знам шта ће бити на испиту.
26.	Пошто нисам сигуран шта је стварно важно, трудим се да запишем што више могу са предавања.
27.	Преслишавам се да видим могу ли да се сетим важних делова градива за испит.
28.	Неке ствари учим напамет, понављам их више пута све док их не запамтим, чак и ако их не разумем.
29.	Унапред планирам и у учењу се строго придржавам плана.
30.	Пажљиво организујем време за учење, тако да га најбоље искористим.
31.	Извршавам обавезе на време, тако да ми не треба много времена за учење.
32.	Увек ми остане довољно времена да све научим.
33.	Трудим се да редовно идем на сва предавања и вежбе.
34.	Редовно учим током семестра и не остављам све за последњи тренутак.
35.	Учим све док нисам сигуран да најважније детаље имам у малом прсту.
36.	Сваки посао који почнем успешно завршим.
37.	Једноставно седнем да учим без много планирања и припремања.
38.	Ухвати ме паника кад касним у учењу.

---

*Табела 10: Ставке из Скале за мерење метакогнитивних стратегија ученика – METAC (Sladoје Bošnjak, 2013)*

1.	Када учим нову лекцију, свестан сам шта знам, а шта не.
2.	Размишљао о захтевима задатка (да ли је у питању есеј тест или тест вишеструког избора или неки други) па учим према томе.
3.	Свестан сам оцене коју могу добити за своје учење.
4.	Када читам неки задатак, знам да ли могу да га решим.
5.	Настојим да повежем прочитано са оним што већ знам о томе.
6.	Ако ми се предмет нарочито не свиђа, покушавам додатно да се мотивишем ваљаним разлозима.
7.	Када се на часу нешто закључује, размишљао постоји ли неки доказ који подржава закључак.
8.	Када прегледам градиво размишљао шта се од мене очекује и тако правим смернице у учењу.
9.	Процењујем време које ми је потребно да завршим учење.
10.	Приликом планирања активности за сутра правим листу најбитнијих ствари.
11.	Планирам паузе и одморе у учењу.
12.	Планирам различите стратегије попут подвлачења, цртања или прављења шема за одређени наставни предмет.
13.	Када не разумем градиво, застанем и размислим како би могао да га појасним себи.
14.	Распоређујем пажњу према тежини градива – тежим деловима градива посвећујем више, а лакшим мање пажње.
15.	Нисам сигуран како треба да учим градиво.
16.	Постављао себи питање на који начин се може најбоље научити задато градиво.
17.	Размишљао о својим стратегијама учења, да ли су добре или не, да ли треба да их заменим другим.
18.	Када завршим посао знам колико сам га успешно урадио.
19.	Када доносимо неки закључак на часу размишљао о другим, могућим закључцима.
20.	Себи постављао питања да будем сигуран да ли сам разумео градиво.
21.	Ако је материјал тежак мењам начин учења.

*Табела II: Фактори првог реда и примери карактеристичних ставки за сваки фактор*

Редни број	Назив фактора	Ставке	Корелација ставке са фактором
1.	ДУБИНСКЕ СТРАТЕГИЈЕ – разумевање и елаборација	Поново се враћам на делове градива које нисам разумео. Кад учим нову лекцију, трудим се да увидим како су делови међусобно повезани.	,707 ,683
2.	СТРАТЕГИЈЕ УСМЕРЕНЕ НА ПОСТИГНУЋЕ – организовање времена и активности	Увек ми остане довољно времена да све научим. Извршавам обавезе на време, тако да ми не треба много времена за учење.	,793 ,789
3.	ДУБИНСКЕ СТРАТЕГИЈЕ – проширивање и продубљивање знања	Део слободног времена проводим у ширем проучавању тема које смо обрађивали на факултету. Заинтересују ме нове теме, па проводим додатно време у прикупљању више информација о њима.	,725 ,718
4.	МЕТАКОГНИТИВНЕ СТРАТЕГИЈЕ – планирање и организовање времена и активности	Унапред планирам и у учењу се строго придржавам плана. Пажљиво организујем време за учење, тако да га најбоље искористим.	,646 , 503
5.	МЕТАКОГНИТИВНЕ СТРАТЕГИЈЕ – праћење разумевања и елаборације	Када се на часу нешто закључује, размишљајем постоји ли неки доказ који подржава закључак. Себи постављам питања да будем сигуран да ли сам разумео градиво.	,722 ,647
6.	ДУБИНСКИ ЦИЉЕВИ – интринзична интересовања	Интересује ме велики број тема које изучавамо на студијама. Студирам зато што ме интересују области које учимо.	,735 ,729
7.	ПОВРШИНСКИ ЦИЉЕВИ – избегавање напора	Надам се да нећемо имати много да учимо. Настојим да учим што је мање могуће.	,759 ,714



8.	МЕТАКОГНИТИВНЕ СТРАТЕГИЈЕ – праћење примене стратегија	Ако је материјал тежак, мењам начин учења.	,634
		Када прегледам градиво, раз- мишљам шта се од мене оче- кује и тако правим смеренице у учењу.	,561
9.	ЦИЉЕВИ УСМЕРЕНИ НА ПОСТИГНУЋЕ – поређење са дру- гима	Трудим се да будем бољи од других.	,790
		Осећам се успешним кад знам да радим боље од других	,722
10.	МЕТАКОГНИТИВ- НЕ СТРАТЕГИЈЕ – свесност и евалуација	Свестан сам оцене коју могу добити за своје учење.	,737
		Када читам неки задатак, знам да ли могу да га решим.	,728
11.	ПОВРШИНСКЕ СТРАТЕГИЈЕ – меморисање и одсуство стратегије	Пошто нисам сигуран шта је стварно важно, трудим се да запишем што више могу са предавања.	,669
		Нисам сигуран како треба да учим градиво.	,655
12.	ЦИЉЕВИ УСМЕРЕНИ НА ПОСТИГНУЋЕ – самопотврђивање, самопровера, усме- реност на друге	Желим да будем успешан на факултету да бих доказао своје способности породици, прија- тељима и другима.	,669
		Уписао сам факултет како бих проверио себе, да видим да ли сам способан да га завршим.	,666
13.	СТРАТЕГИЈЕ пре- слишавања, подвла- чења, цртања или прављења шема	Преслишавам се да видим могу ли да се сетим важних делова градива за испит.	,583
		Планирам различите страте- гије попут подвлачења, цртања или прављења шема за одређе- ни наставни предмет.	,540
14.	ЦИЉЕВИ УСМЕРЕНИ НА ПОСТИГНУЋЕ – високе аспирације	Постављам себи највише циље- ве које верујем да могу да ос- тварим у учењу.	,739
		Свој успех процењујем у од- носу на циљеве које сам себи поставио.	,450

*Табела 12: Дескриптори факторских скорова  
фактора првог реда*

Назив фактора	Н	Мини- мум	Макси- мум	АС	СД
ДУБИНСКЕ СТРАТЕГИЈЕ – разумевање и елаборација	557	2,00	5,00	4,18	,52
СТРАТЕГИЈЕ УСМЕРЕНЕ НА ПОСТИГНУЋЕ – организовање времена и активности	557	1,00	5,00	3,16	,73
ДУБИНСКЕ СТРАТЕГИЈЕ – проширивање и продубљивање знања	558	1,00	5,00	3,29	,82
МЕТАКОГНИТИВНЕ СТРАТЕГИЈЕ – планирање и организовање времена и активности	556	1,00	4,83	3,29	,65
МЕТАКОГНИТИВНЕ СТРАТЕГИЈЕ – праћење разумевања и елаборације	557	1,00	5,00	3,53	,74
ДУБИНСКИ ЦИЉЕВИ – интринзична интересовања	558	1,50	5,00	3,81	,52
ПОВРШИНСКИ ЦИЉЕВИ – избегавање напора	558	1,00	5,00	2,89	,96
МЕТАКОГНИТИВНЕ СТРАТЕГИЈЕ – праћење примене стратегија	557	1,00	5,00	3,55	,66
ЦИЉЕВИ УСМЕРЕНИ НА ПОСТИГНУЋЕ – поређење са другима	557	1,00	5,00	3,26	,91
МЕТАКОГНИТИВНЕ СТРАТЕГИЈЕ – свесност и евалуација	556	1,75	5,00	3,83	,63
ПОВРШИНСКЕ СТРАТЕГИЈЕ – меморисање и одсуство стратегије	557	1,00	5,00	3,00	,86
ЦИЉЕВИ УСМЕРЕНИ НА ПОСТИГНУЋЕ – самопотврђивање, самопровера, усмереност на друге	558	1,00	5,00	2,24	,94
СТРАТЕГИЈЕ преслишавања, подвлачења, цртања или прављења шема	557	1,00	5,00	3,89	,89
ЦИЉЕВИ УСМЕРЕНИ НА ПОСТИГНУЋЕ – високе аспирације	556	1,00	5,00	4,04	,747

Snežana Mirkov

THE ROLE OF SELF-REGULATION  
IN DIFFERENT APPROACHES TO LEARNING

*Abstract*

The paper presents the results of an empirical study aimed at analysing the role of self-regulation in different approaches to learning that were established in the previous studies. We examined whether certain categories of metacognitive strategies were present in the deep, surface and achievement-oriented approach. The sample included 560 first- to fifth-year students of the Teacher Training Faculty, the Faculty of Philosophy and the Faculty of Philology of the University of Belgrade. A shorter version of the Instrument for measuring learning goals and strategies was applied. The previous research had established that learning goals and strategies comprised by this instrument were grouped into three second-order factors: the surface, deep and achievement-oriented approach to learning. The items from the Scale of students' metacognitive strategies were included. Factor analysis confirmed the existence of the three approaches to learning that include learning goals and strategies. We analysed the frequency of individual approaches to learning on the total sample, the frequency of individual approaches in the respondents of different gender and the correlations of the approach to learning with the age, year of studies and academic achievement. Different metacognitive strategies contribute to the defining of the deep and achievement-oriented approach to learning, but they do not occur in the surface approach to learning. According to the obtained findings, self-regulation can play different roles in accordance with the goals set by students and the strategies used in learning. The results of this study point to possible directions of encouraging the deep approach to learning and self-regulation at the university level, as well as in primary and secondary school.

*Key words:* approaches to learning, self-regulation, metacognitive strategies, university students.

Снежана Миркова  
РОЛЬ САМОРЕГУЛЯЦИИ В РАЗЛИЧНЫХ  
ПОДХОДАХ К УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

*Резюме*

В работе излагаются результаты эмпирического исследования, направленного на выявление роли саморегуляции в различных подходах к учебной деятельности, которые нашли подтверждение в предыдущих исследованиях. Исследовалось наличие отдельных категорий метакогнитивных стратегий в глубинном, поверхностном и подходе к обучению, направленному на постижение. Корпус охватил 560 студентов с первого по пятый курс Факультета образования кадров для дошкольного и раннего школьного обучения, Философского и Филологического факультета Белградского Университета. Применена сжатая версия Инструмента измерения целей и стратегий учебной деятельности. В предыдущих исследованиях выявлено, что цели и стратегии учебной деятельности, охваченные данным инструментом, группируются в три фактора второго порядка: поверхностный, глубинный и подход к учебной деятельности, направленный на постижение. Включены также элементы из Шкалы метакогнитивных стратегий учащихся – МЕТАС. Факторальный анализ подтвердил наличие трех подходов к обучению, охватывающих цели и стратегии учебной деятельности. В работе анализируются удельный вес каждого из упомянутых подходов к обучению на корпусе в целом, затем у испытуемых различного пола, а также корреляции подходов к обучению с возрастом, годом вузовского обучения и академической успеваемостью. Различные метакогнитивные стратегии содействуют определению глубинного подхода к обучению и подхода, направленного на постижение, но следует отметить, что их не находим в поверхностном подходе к учебной деятельности. Согласно полученным результатам, саморегуляция может играть различные роли, соответственно поставленным целям и стратегиям, применяемым студентами в учебной деятельности. Результаты исследования указывают на возможные направления поощрения глубинного подхода к учебной деятельности и саморегуляции на университетском уровне, а также в основной и средней школе.

*Ключевые слова:* подходы к учебной деятельности, саморегуляция, метакогнитивные стратегии, студенты.